

---

Revista Gestión y Desarrollo Libre, Año 3 N° 5, 2018. p.p. 39-70

ISSN 2539-3669

Universidad Libre Seccional Cúcuta, Facultad de Ciencias Económicas,  
Administrativas y Contables y Centro Seccional de Investigaciones

Papel del docente en el proceso de innovación en la pedagogía emprendedora

Jesús Alfonso Omaña Guerrero

Deysy Carolina Ramírez Conde

# Papel del docente en el proceso de innovación en la pedagogía emprendedora

## Role of the professor in the innovation process in the entrepreneurial pedagogy

Recibido: Junio 03 de 2017 - Evaluado: Septiembre 05 de 2017 - Aceptado: Diciembre 06 de 2017

Jesús Alfonso Omaña Guerrero\*

Deysy Carolina Ramírez Conde\*\*

### Para citar este artículo / To cite this Article

Omaña Guerrero, J. A., & Ramírez Conde, D. C. (Enero-Junio de 2018). Papel del docente en el proceso de innovación en la pedagogía emprendedora. *Revista Gestión y Desarrollo Libre*, 3(5), (39-70).

### Resumen

El presente artículo de revisión pretende presentar una visión holística sobre el rol del docente como líder dinamizador del proceso de enseñanza – aprendizaje en los diversos escenarios de formación, partiendo de la idea de que el docente debe poseer nuevas competencias y habilidades pedagógicas para poder responder a los desafíos de una sociedad global y digital, con estudiantes inmersos en una sociedad telemática, con una identidad digital definida en los espacios sociales, y una cultura digital inmersa en una tecnología compleja, diversa y sofisticada, lo cual genera la flexibilidad de pensamiento y capacidad para adaptarse a situaciones propias de un entorno cambiante, lo cual complica el panorama de campo educativo ya que es necesario que el docente en la pedagogía emprendedora incursione en

\* Ingeniero Industrial. Magister Gerencia de Empresas. Doctorando en Pedagogía. Profesor invitado Kansas University, NYU, Universidad Espíritu Santo y Universidad Libre de Colombia. Profesor Ordinario de la Universidad de los Andes – Venezuela. Email: alfonsomana@hotmail.com.

\*\* Licenciada en Educación mención Informática. Especialista en Informática Educativa. Magister en Educación Abierta y a Distancia. Doctora en Calidad y Reforma Educativa. Docente ordinario de la Universidad de Los Andes. Email: carolinarc126@gmail.com.

la implementación de procesos de innovación en el desarrollo de una pedagogía orientada hacia la resolución de conflictos, generación de competencias en liderazgo, motivación al logro individual y colectivo y el trabajo en equipo.

**Palabras Clave:** Pedagogía Emprendedora, Prácticas Pedagógicas, Innovación, Docente Líder

## **Abstract**

This review article aims to present a holistic view on the role of the teacher as a dynamic leader of the teaching - learning process in the different training scenarios, starting from the idea that the teacher should have new skills and pedagogical skills to be able to respond to The challenges of a global and digital society, with students immersed in a telematic society, with a digital identity defined in social spaces, and a digital culture immersed in a complex, diverse and sophisticated technology, which generates the flexibility of thinking and ability To adapt to situations of a changing environment, which complicates the field of education since it is necessary that the teacher in the entrepreneurial pedagogy incurs in the implementation of innovation processes in the development of a pedagogy oriented towards the resolution of conflicts, Generation of leadership skills, motivation To individual and collective achievement and teamwork.

**Key words:** Entrepreneurial Pedagogy, Pedagogical Practices, Innovation, Leading Teacher

## **SUMARIO**

INTRODUCCIÓN. - ESQUEMA DE RESOLUCIÓN. - I. Problema de investigación. - II. Metodología. - III. Plan de redacción. - 1. El emprendedor y la pedagogía. - 2. Prácticas pedagógicas innovadoras. - 3. La innovación como práctica educativa para la libertad del hombre. - 4. El docente y la resolución de conflictos alternativos en entornos complejos. - CONCLUSIONES. - REFERENCIAS.

## **Introducción**

En la actualidad, el desarrollo de las practicas pedagógicas está supeditado a la inclusión de medios y herramientas del campo de la tecnología, lo cual evidencia la intervención de nuevos escenarios de formación en el campo de la pedagogía emprendedora. De allí que se hace necesario iniciar el artículo con una visión global del término emprendedor, entendiendo su visión, conceptualización y caracterización

estudiado por varios autores Brazael y Herbert (1999), Acs (2006), Bygrave y Hofer (1991), Carree y Thurik (2003), Baron (1997), Levie (1999) y Günther y Wagner (2007), entre otros.

En el proceso de pedagogía emprendedora el docente juega un papel fundamental, en su rol como mediador del conocimiento, siendo considerado un emprendedor al asumir prácticas pedagógicas innovadoras para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los espacios complementarios al aula de clase como ambientes idóneos para estimular en el estudiante actitudes positivas hacia la apropiación de conocimientos desde la reflexión, la emotividad y la aplicación de sus aprendizajes a una realidad emergente, propia de los entornos complejizantes del siglo XXI. Así mismo, comienza a vislumbrarse un proceso de innovación en la práctica docente en la pedagogía emprendedora en la cual se requiere de un docente preparado para asumir los cambios en los diferentes espacios de formación, que posea nuevas competencias y habilidades pedagógicas para poder responder a los desafíos de una sociedad global, digital, con estudiantes inmersos en una sociedad telemática, con una identidad digital definida en los espacios sociales, y una cultura digital inmersa en tecnología compleja, diversa y sofisticada, que generan la flexibilidad de pensamiento y capacidad para adaptarse a situaciones propias de un entorno cambiante.

## **Esquema de resolución**

### **1. Problema de investigación**

Hoy día emergen nuevos escenarios formativos acompañados de la incorporación de medios y herramientas informáticas y telemáticas, que surgen debido a las necesidades formativas de un estudiante activo, participativo, deseoso de experimentar y adquirir conocimientos bajo un contexto digital.

Un contexto, que amerita de un profesor con nuevas competencias, capacidades y habilidades que respondan a una sociedad global y digital, en la cual logre integrar de manera efectiva la tecnología en los procesos de innovación, en pro de ser un dinamizador del proceso de enseñanza – aprendizaje bajo una pedagogía emprendedora. El problema radica en que el docente actual desconoce el rol que debe asumir en estos contextos, bajo la figura de un docente emprendedor que a lo largo de su ejercicio docente logre incorporar la tecnología en procesos de innovación dentro del ámbito educativo, es por ello que se hace necesario que el docente incursione en una pedagogía orientada hacia la resolución de conflictos,

generación de competencias en liderazgo, motivación al logro individual y colectivo y el trabajo en equipo.

De allí surgen las siguientes interrogantes: ¿de qué forma se integran los términos emprendedor y pedagogía?, ¿podemos hablar de prácticas pedagógicas innovadoras?, ¿se puede concebir la innovación como práctica educativa para la libertad del hombre?, y finalmente ¿cuál es el papel del docente en el proceso de innovación en la pedagogía emprendedora en entornos complejos

Todas estas interrogantes dan inicio a un proceso de indagación a través del cual se realiza una revisión de literatura (base de datos, artículos, libros, entre otros) al respecto para poder dar respuesta a todas y cada una de ellas.

## 2. Metodología

El presente artículo maneja una revisión de tipo descriptiva, tal como lo enuncia Guirao, Olmedo y Ferrer (2008) “la revisión descriptiva proporciona al lector una puesta al día sobre conceptos útiles en áreas en constante evolución” (pag. 6) por su parte Day (2005) sostiene que este tipo de revisiones tienen una gran utilidad en la enseñanza y también es de amplio interés para las personas de campos conexos que se interesen en el tema de estudio.

Por ser un artículo de revisión, se tomó en consideración la metodología planteada por Guirao, Olmedo y Ferrer (2008), en la cual se plantea:

- 1) Definir los objetivos de la revisión.
- 2) Realizar la búsqueda bibliográfica
  - a) Consulta de bases de datos y fuentes documentales.
  - b) Establecimiento de la estrategia de búsqueda.
  - c) Especificación de los criterios de selección de documentos.
- 3) Organización de la información.
- 4) Redacción del artículo.

Inicialmente se consideró partir de las preguntas planteadas en la problemática, a fin de dar una respuesta de acuerdo a la revisión documental y bibliográfica con el objeto de generar una aproximación teórica al papel del docente en el proceso de innovación en la pedagogía emprendedora.

En tal sentido se comenzó a recopilar documentos, libros, capítulos de libros, artículos de revista, artículos de opinión y se realizó la revisión respectiva, luego se procedió a estructurar la teoría generando un esquema para la presentación de la información por apartados temáticos: (a) El emprendedor y la pedagogía; (b) Prácticas pedagógicas innovadoras; (c) La innovación como práctica educativa para la libertad del hombre, y, (d) El docente y la resolución de conflictos alternativos en entornos complejos.

### **3. Plan de redacción**

#### **3.1. El emprendedor y la pedagogía**

De acuerdo a los estudios desarrollados por Brazael y Herbert (1999) y Acs (2006), el origen y evolución de la definición de emprendedor se ha mantenido, a través de los siglos como una percepción economicista con énfasis en la generación de riqueza fundamentada en la identificación y explotación de oportunidades de negocios. Para Bygrave y Hofer (1991), y Carree y Thurik (2003), durante los siglos XVIII y XIX se reconoce al emprendedor como poseedor de ciertas actitudes sobresalientes en la identificación de oportunidades de negocios. Esta característica lleva a los autores de la época a definirlo desde cuatro perspectivas no excluyentes: a) tomador de riesgo: Cantillon, Baudeau, Thunen, Bentham, b) sumamente inteligente: Cantillon, Quesnay, Baudeau y Turgot, c) innovador: Smith, Bentham y Mangoldt, y d) trabajador superior: Say y Smith.

Para Say (1800) el emprendedor es un individuo líder, previsor, tomador de riesgos y evaluador de proyectos, que moviliza recursos desde una zona de bajo rendimiento a una de alta productividad. Marshall (1890) destaca al emprendedor en su rol frente a la organización la cual considera como cuarto elemento de los factores de producción. Para Baron (1997), Levie (1999) y Günther y Wagner (2007) la capacidad de identificar oportunidades del emprendedor es susceptible de ser aprendida evidenciando estas en la organización al asumir un rol transformador desarrollado desde su propia experiencia.

A principios del siglo XX el enfoque economicista del emprendedor recibe el apoyo necesario para ser reconocida por las comunidades científicas desde su inicio, teniendo como cimiento las publicaciones de Weber (1905) y Keynes (1936). Por su parte Weber (1905) en su obra la ética protestante y el espíritu capitalista, distingue entre los empresarios tradicionalista y capitalista. Afirma que el emprendimiento

surge con la entrada en escena del empresario quien, ante un diluvio de desconfianzas e indignación emerge con su carácter innovador (Rodríguez & Jiménez, 2005).

Para Keynes (1936) el emprendedor es el individuo que posee capacidad de mando para ejercer su profesión con una cualidad que llama animal spirit o el impulso espontáneo a la acción (Keynes, 2002). Considera que las actividades positivas que mueven al emprendedor dependen de su optimismo espontáneo como reacción ante la estabilidad y la quietud. A mediados del siglo XX, dos tendencias vinculan al emprendedor y el entorno: a) la concepción norteamericana en la línea del innovador planteada por Joseph Schumpeter, y b) la propuesta europea que considera la acción humana planteada desde la Escuela Austriaca por Ludwin Von Mises y su colaborador Israel Kizner.

Para Castillo (1999) así como para Brazeal y Herbert (1999), la concepción Schumpeteriana considera al emprendedor como la persona que promueve desequilibrios a partir de nuevas combinaciones o innovaciones, reformando los patrones de producción y desarrollando actividades que permiten establecer nuevas posiciones monopólicas con la identificación de oportunidades. La Escuela Austriaca de Mises, Kizner y Hayek, considera que los cambios promovidos desde el emprendedor tienden a equilibrar los mercados ajustando los elementos discordantes surgidos de la ignorancia del mercado que evidencia oportunidades.

Para Bécharde & Grégoire (2005) existen otros autores de mediados del siglo XX que consideran la actividad de emprender como una función de dirección conformada por actividades que superan el trabajo rutinario, desafiando el pensamiento y el comportamiento humano. Esta perspectiva emergente ubica al emprendedor en una posición transformadora, fuera de un estado de confort, considerando la creatividad y la innovación como característica para identificar oportunidades siendo la función de dirección evidenciada en la capacidad de motivar en otros comportamientos innovadores (Baron, 1997; Rodríguez & Jiménez, 2005 y Günther & Wagner, 2007).

A finales del siglo XX, autores como Stevenson (1980) y Timmons (1998) desarrollaron investigaciones relacionadas con la mentalidad emprendedora y el modelo para emprender. Ambos autores consideran el emprendimiento como un sistema de gestión apoyado en oportunidades más que en los recursos, caracterizando en dos líneas de acción: a) los creadores de empresas que parten del diseño e implementación de un plan de negocios y b) los empleados como agentes activos en la innovación de procesos, siendo este último el vinculado a la presente

investigación desde las prácticas pedagógicas emprendedoras en espacios abiertos.

Tanto para Amit y Muller (1994) como para Salinas y Osorio (2012) estas dos perspectivas del emprendedor consideran, como propósito de la enseñanza del emprendimiento: a) la facultad de crecer y crear riqueza desde el desequilibrio (Schumpeter) o desde el equilibrio (Escuela Austriaca), b) la orientación al crecimiento (Ducker y Stevenson) y c) el encaje de mercado, personas y recursos (Timmons).

Durante la última década del siglo XX e inicios del siglo XXI, las publicaciones de Hofer, (1991), Venkataraman, (1997), Shane y Venkataraman (2000), Shane (2000) Dean y McMullen, (2002), Eckhardt y Shane (2003), así como Chabaud y Nigijol, (2004) vinculan el estudio del emprendedor a las escuelas de pensamiento caracterizándolo como un perceptor o captador de oportunidades. Esta concepción del emprendedor lo contextualizan de acuerdo a: a) Escuela Psicológica de Shaver y Scott, (1991) por sus atributos psicológicos descritos desde su personalidad y sus procesos cognitivos, b) Escuela Comportamental de Gartner (1988) por las actividades que pone en marcha para crear una organización; c) Escuela Económica de Casson (1991) en la toma intuitiva de decisiones relativas a la coordinación de recursos raros o d) Escuela de Procesos de Bygrave y Hofer (1991) como desarrollador de oportunidades y creador de una organización para la explotación de estas (Founrouge, 2002 Citado por Rodríguez & Jiménez, 2005).

El creciente interés por estudiar el emprendimiento ha llevado al desarrollo de investigaciones con mayor especificidad en las cualidades del emprendedor y su relación con la psicología y la pedagogía haciendo énfasis en el liderazgo, la personalidad y el comportamiento humano. La investigación de Shaver y Scott (1991) se enfoca en la escuela de los atributos reconociendo en el individuo las motivaciones que lo llevan a emprender desde cuatro categorías: a). El emprendimiento como característica de la personalidad propuesto por McClelland (1961) y posteriormente por Brockhaus (1980, 1982); b) el modelo psicodinámico planteado por Kets de Vries (1997) y la marginalidad social de Stanworth y Curran (1973) y de Scase y Goffe (1980, 1982); c) las variables personales de acuerdo al aprendizaje cognitivo social por Cehl (1985) y Mischels (1973); d) otros estudios motivacionales desarrollados por Cooper (1970, 1971), Shapero (1985), Martin (1984), Greenberg y Sexton (1988), Gibb y Ritchie (1982), así como por Scheinberg y MacMillan (1989).

Con respecto a la formación de profesionales desde las prácticas pedagógicas emprendedoras, algunas aproximaciones hechas respecto a la educación por Ducker

(1985), Baron (1997), Kuratko (2005) y Fayolle (2008), consideran que el liderazgo y la capacidad de identificar oportunidades y coordinar el alcance de objetivos son atributos que pueden formarse en el emprendedor mediante la educación, siendo imprescindible el rol del docente como mediador de estos aprendizajes.

El estudio de Rubiano y Contreras (2014) desarrollado en la Universidad del Rosario en Colombia, plantea la vinculación entre el liderazgo y el emprendimiento desde el reconocimiento de los factores inherentes a las cualidades a desarrollar en el individuo desde el locus de control, la necesidad de logro, la propensión a asumir riesgos, el motivo de poder, la necesidad de afiliación y la autoeficacia.

Las investigaciones de Ajzen (1991) hacen énfasis sobre el comportamiento humano reconociendo la tendencia de los estudiantes universitarios hacia el emprendimiento basado en el estudio del comportamiento planificado como intención de emprender bajo un modelo que conduce al docente a reconocer la importancia de crear los escenarios para el aprendizaje de: a) la actitud, como creencia comportamentales y evaluación de resultados; b) las normas sociales, como creencias normativas y motivación por adecuar; y c) el control comportamental percibido, como las creencias de control y condiciones facilitantes.

Para la formación del hombre en tiempos de complejidad es necesario reconocer la importancia del docente como creador de las iniciativas emprendedoras que generen aprendizajes significativos y afectivos que promuevan la metacognición desde la reflexión y el reconocimiento de los contextos que condicionan las necesidades de formación para dar respuesta a fenómenos emergentes. En este orden es necesario involucrar en los espacios abiertos la participación de los actores que intervienen como grupos de interés en la simulación de iniciativas de la vida real dentro de la formación académica. Estos grupos de interés están representados por la tripartita o triple hélice planteada por Etzkowitz (1998) en la cual se vincula al gobierno, empresa y universidad.

Una caracterización de esta triple hélice respecto al ámbito de acción planteado por Salinas y Osorio (2012) vincula a las instituciones siguientes: a) administración pública; b) empresas; c) entidades del tercer sector; d) obras sociales de cajas de ahorro y fundaciones; e) Instituciones educativas; y f) Profesorado. Desde la perspectiva de las instituciones de educación superior y las prácticas pedagógicas de sus docentes se requiere la construcción de nuevas capacidades, creativas e innovadoras, para trabajar los problemas societales emergentes, soportado sobre el poder de perdurabilidad en el tiempo del conocimiento y la capacidad de adaptación

y renovación de las universidades para responder a un entorno que demanda una transformación en la generación de oportunidades desde la formación del hombre (Clark, 2007). De los enfoques presentados anteriormente se pretende hacer una aproximación teórica considerando al docente como emprendedor fundamentado, no en la creación de empresas sino en la innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se evidencian desde sus prácticas pedagógicas.

La definición de emprendimiento en la perspectiva de la innovación de procesos resulta de la contextualización al campo de la educación considerando, no la creación de empresas sino la innovación de procesos, distante de la primigenia concepción economicista de Say (1800), Marshall (1890), Weber (1905), Keynes (1936) y, a mediados del siglo XX, la Escuela Austríaca de Mises, Kizner y Hayek, antagónica a la concepción norteamericana de Schumpeter que fundamenta el presente estudio. Esta última perspectiva considera al emprendedor como creador de desequilibrios a partir de nuevas combinaciones e innovaciones, reformando los patrones de producción, en este caso aplicada al conocimiento, y desarrollando actividades que permiten establecer nuevas posiciones con la identificación de oportunidades (Brazeal & Herbert, 1999 y Castillo, 1999).

Al considerar al docente y sus prácticas pedagógicas, los enfoques de Stevenson (1980) y Timmons (1998) acerca del emprendedor desde la mentalidad emprendedora y el modelo para emprender, define líneas de acción caracterizadas por la creación de empresas a partir del plan de negocios y la innovación de procesos desde los agentes activos siendo este último enfoque la visión a desarrollar en el contexto de la presente investigación considerando como objeto de estudio las prácticas pedagógicas innovadoras.

En tal sentido es necesario reconocer el rol del docente como innovador de los procesos de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias cognitivas, metacognitivas y afectivas en el alumno, lo cual lo caracteriza como identificador de oportunidades de desarrollo integral del hombre desde la interacción en espacios fuera del aula de clase, siendo un enfoque orientado hacia un docente creativo que contextualiza sus prácticas pedagógicas innovadoras en el ámbito del emprendimiento enfocado al cambio y renovación tanto dentro como fuera del aula.

De allí que se considera a Kundel (1991) quien enfoca al emprendimiento como la actividad para la gestión del cambio radical o renovación estratégica, complementando Formichella (2004) al caracterizar al emprendedor como el individuo que “posee iniciativa propia y sabe crear la estructura que necesita

para emprender su proyecto, se comunica y genera redes de comunicación, tiene capacidad de convocatoria” conformando grupos de trabajo para iniciar su tarea, siendo este el punto de partida para concebir la pedagogía emprendedora desde las prácticas docentes innovadoras para la formación del hombre ante la emergencia de la complejidad en el entorno.

### **3.2. Prácticas pedagógicas innovadoras**

La evidencia empírica acerca del tema plantea tres vertientes complementarias entre sí: a) El uso de espacios virtuales que implican las tecnologías de la información y la comunicación (TIC's) (Ruiz i Tarrago, 1993 y Blandow & Dyrenfurth, 1994) b) las prácticas innovadoras dentro del aula de clase (Ramírez & Gonzalez, 2011 y Vieluf, Kaplan, Klieme, & Bayer, 2012) y c) las practicas innovadoras en espacios abiertos y flexibles (Villalobos & Melo, 2009). La educación considerada como “tradicional” se caracteriza por un alto arraigo a las estructuras formales que pudieran ser consideradas por los evolucionistas como rígidas y comprometidas con el cumplimiento de los contenidos académicos en ambientes educativos colmados de prácticas repetitivas que condicionan tanto al docente como al alumno, al desarrollo de actividades que limitan la creatividad afectando de manera significativa la innovación e inhibiendo la emotividad que se requiere para lograr un aprendizaje significativo.

La comprensión del entorno y el uso de recursos que provienen de éste para el desarrollo de actividades educativas, constituyen un desafío para noveles investigadores y docentes participantes de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. El estudio de los recursos alternativos a las aulas de clase y el reconocimiento de una cultura digital que ha permeado a las estructuras escolares tradicionales están proporcionando nuevos entornos en los cuales se ha desarrollado la creatividad y la capacidad de los estudiantes como residentes digitales de la generación Z, presionando las practicas docentes didáctico-pedagógica a crear experiencias, fuera del aula, más productivas para maximizar los aprendizajes y fomentar en los estudiantes la dedicación de su tiempo personal, fuera de las instituciones de educación, a la consolidación de los conocimientos con la práctica de actividades educativamente valiosas (Molina, 2008; Katz & Chard, 2000 y Helm, 2004).

La práctica educativa ha sido estudiada en diversos contextos considerándola como formal cuando la estructura se considera de alta institucionalidad, cronológicamente graduada y jerárquicamente estructurada; informal cuando

existe un proceso intencional en el cual se adquiere y acumula conocimientos y habilidades teniendo como fuente la experiencia diaria; y no formal caracterizada por las actividades educativas organizadas y sistemáticas, fuera del ámbito oficial, facilitando los encuentros para el aprendizaje desde los subgrupos de la población aplicado en áreas tales como la educación permanente, la educación de adultos, la educación especial, la educación profesional, la animación socio-cultural y la educación en el tiempo libre (pedagogía del ocio) dentro de las cuales se encuentran las actividades y programas de educación en espacios abiertos y virtuales como medio de educación (Coombs, Ahmed, & Israel, 1974).

### **3.3. La innovación como práctica educativa para la libertad del hombre**

El desarrollo desde la perspectiva de las libertades abarca un amplio número de factores dentro de los cuales se destaca la educación, considerándolo como una libertad fundamental. La privación de este tipo de libertades implica relaciones de alta dependencia en lo social, lo económico y lo político para el ciudadano y las comunidades, minimizando sus capacidades de desarrollo humano. Este tipo de privaciones trae como consecuencia la transformación del individuo en un sujeto de alta vulnerabilidad hacia condiciones de pobreza (Acemoglu & Robinson, 2012). Los ambientes virtuales emergen como el medio globalizado que proporciona el acceso a la educación como garante de la transformación desde la expansión de libertades del individuo.

Los emergentes fenómenos sociales y virtuales hacen de la presencialidad un requisito atado a culturas tradicionales que pueden ser objeto de deliberaciones debido a los vertiginosos avances de las tecnologías, erigiéndose los ambientes virtuales como el medio de comunicación masivo para difundir, compartir, transferir y facilitar la información de múltiples ciencias, necesaria para consolidar desde el conocimiento el desarrollo de los pueblos (Sen, 2000), razón por la cual desde la educación pudiera surgir la necesidad de transformar los medios de interacción entre facilitadores del conocimiento e interactuantes del proceso enseñanza-aprendizaje.

El rol de las aulas virtuales en la educación y la capacitación han encontrado brechas entre los escenarios tradicionales-presenciales y los escenarios de amplitud de redes de conocimiento multidisciplinares-virtuales lo que ha conllevado a que el intercambio natural entre los actores del proceso educativo evidencie una nueva dinámica en el flujo permanente de información a través de internet y las emergentes redes sociales (García, Amaro & Brioli, 2012).

Si bien es cierto, al introducir en el proceso de enseñanza – aprendizaje herramientas tecnológicas en su mayoría los docentes “Se han propuesto ofrecer al alumnado un sinnfín de actividades, tales como trabajos en grupo, participación en seminarios (foros), preparación y exposición de temas (slideshare), e-portafolios, cuadernos de problemas, redes sociales, twitter, construir wikis, hacer blogs, desarrollar proyectos, entre otros...” (Fidalgo, 2011), lo cual trae como consecuencia un arduo trabajo tanto por parte del docente como del estudiante, haciendo inviable su implementación tanto dentro como fuera del aula porque el docente no está preparado para manejar un alto volumen de información y de actividad.

La creciente competencia por los recursos entre seres humanos (Begon, Townsend & Harper, 1999) ha hecho que el conocimiento sea una de las principales fuentes para conseguir el desarrollo no solo como un medio sino como un fin sostenible y perdurable (Toca, 2011), siendo su contraparte las limitaciones que conllevan a dificultades en el acceso a información. Es así como la expansión de las libertades en forma de oportunidades (Sen, 1999) de acceso y participación en medios virtuales es la fuente para lograr el mayor aprovechamiento de la información evidenciado a través de la igualdad en su acceso permitiendo crear ventajas competitivas desde los individuos y las comunidades científicas conformadas por sus grupos académicos, impactando directamente en la calidad de vida de sus ciudadanos (Porter, 1985, 2003).

Es por esto que la información virtual y el medio, en sí mismo, pueden considerarse hoy en día fuentes de desarrollo a través del conocimiento siendo menester de los educadores y quienes se encuentran en proceso de formación para ejercer dicha profesión, destacar no solo la importancia en el uso de las herramientas teórico-prácticas que les permitan el acceso a las fuentes de información como herramienta fundamental para la toma de decisiones, sino también garantizar la socialización de dicha información para proporcionar a los actores del proceso enseñanza-aprendizaje la libertad de acceso que minimice las limitaciones de cualquier índole (Uribe, 2005 y Barber & Mourshed, 2007).

La educación bajo ambientes virtuales es una visión emergente en la expansión de las libertades humanas, sus relaciones con los derechos humanos, la intermediación del gobierno y las políticas públicas en la generación de oportunidades, así como las interconexiones de las instituciones sociales con los servicios de educación y capacitación, y sus efectos en la desigualdad y la pobreza (Sen, 1999, 2000 y Reyes, 2013).

Este reconocimiento de los emergentes enfoques de la educación para el desarrollo desde la expansión de libertades humanas en el contexto de la realidad global, evidencia la preocupación por la generación de sinergias que beneficien la educación desde el sector público y privado (Lewis, 2008 y Atkinson, 1970) el agenciamiento de los ciudadanos como participante activo en el proceso de generación de oportunidades sociales (Sen & Dréze, 1989 y Sen, 1999, 2000), la creación de instituciones públicas semiautónomas para la implementación de políticas (Yamamoto, 2008; Sen, 1999) que den sostenibilidad a los procesos de educación bajo ambientes virtuales, el enfoque humanista de las buenas prácticas entre el sector público, privado y tercer sector para la construcción de capital social (Boccacin, Rossi, & Bramanti, 2011 y Barber & Mourshed, 2007) y los cambios de la globalización en las realidades económicas de los países en desarrollo (Narula & Dunning, 2000) desde el enfoque de la educación como garante en la expansión de las libertades.

Las crecientes demandas por parte de la sociedad civil y los organismos multilaterales considerando el acceso a la educación como prioridad global, exigen en los gobiernos y los representantes de sus ciudadanos una mayor preocupación hacia la formación y la actualización siendo la información y el tiempo factores fundamentales a considerar (BancoMundial, 2009 y CEPAL, 2010). La emergencia de esta situación y la capacidad de dar respuesta a la creciente demanda de información en tiempo real confiere mayor poder a quien sea considerado creador, poseedor y administrador de esta, creando monopolios que a su vez generan desigualdades en las capacidades de acceso (Atkinson, 1970; García, 1996 y Gradín & Del Río, 2001).

Los avances tecnológicos han permitido minimizar esta brecha con la ampliación del acceso a internet hacia las poblaciones consideradas en estado de vulnerabilidad, fomentando la evolución de la educación bajo ambientes virtuales y generando cambio profundos en los cuales los responsables del diseño de las políticas públicas en educación como sus ejecutantes deben propiciar los ambientes necesarios para el intercambio, discusión y análisis de la información con el propósito de fomentar la toma de decisiones que fomenten el desarrollo sostenible y la calidad de vida (Savoie Zajck & Karsenti, 2000; CEPAL, 2010; Bolívar-Botía, 2010 y Reyes, 2013).

El uso de internet y la aplicación de las plataformas virtuales de formación en la vida diaria han hecho que las personas tengan una interacción continua con diversas herramientas tecnológicas, ampliando sus oportunidades en el acceso a la información, para la generación de conocimiento a través de conexiones facilitando

el surgimiento y manejo de estrategias educativas bajo ambientes virtuales como medio de intercambio entre los diversos actores del proceso enseñanza-aprendizaje, evidenciando el inicio de la extinción de las barreras en el uso de las tecnologías por parte de los usuarios (Hidalgo Capitán, 1998 y Argyris, 1999).

Las exigencias de escenarios de aplicación del conocimiento en la práctica han abierto los espacios a la virtualidad desde temprana edad con adelantos tecnológicos que, inicialmente promueven el entretenimiento y en la edad adulta proporciona una ampliación en las alternativas para la toma de decisiones, introduciendo cambios significativos en el ambiente que rodea el proceso de enseñanza-aprendizaje (Skinner, 1970 y Vesga & Vesga, 2012). Es así como en la actualidad los ambientes educativos virtuales han sido transformados en salas de simulación en las cuales los actores deben asumir roles y tomar decisiones en escenarios hipotéticos, diseñados para generar fenómenos complejos que permitan fomentar el aprendizaje desde el caos (Stafford, 1972; Checkland, 2000 y Rivera, 2012) tal es el caso de la gamificación (Contreras y Eguía, 2016) y la realidad aumentada como elementos emergentes en los nuevos procesos de innovación para la adquisición de los aprendizajes de las nuevas generaciones.

La familiaridad entre los usuarios, cualquiera sea su edad o nivel de formación académico, y las herramientas tecnológicas, es evidente en el acontecer diario de las grandes capitales así como en las áreas rurales a nivel global, resaltando la importancia que tiene la identificación de los estilos de aprendizaje como rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores de cómo las personas perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje (Gallego & Martínez, 2001) evidenciado en las tiendas Apple a nivel mundial en las cuales instructores certificados proporcionan atención personalizada a adultos mayores-tercera edad- que bien sean usuarios de Apple o se encuentren interesados en sus aplicaciones, considerándose una capacitación en equipos que tienen la particularidad de poder almacenar, transmitir y compartir información (Uribe, 2005).

Es reconocido a nivel mundial que internet proporciona información infinita para el autoaprendizaje como medio de desarrollo de las capacidades de los individuos, sin discriminar en edad, nivel de instrucción, sexo, religión, ni condición social. El creciente volumen de información publicada a través de este medio y la facilidad de acceso desde el hogar, teléfono, universidades, colegios, escuelas, cafeterías o espacios abiertos, permite ampliar tanto los tiempos de consulta como las oportunidades de interacción con expertos en áreas muy específicas del diario acontecer como de las ciencias, siendo una herramienta infinitamente enriquecedora

para los usuarios. Es así como internet se ha convertido en un ambiente virtual educativo y de entretenimiento de primer nivel proporcionando la oportunidad de formación y capacitación gratuita a través de redes de universidades alrededor del mundo.

Esta modalidad de aulas virtuales permite al usuario acceder de manera gratuita a los departamentos de extensión de universidades como Harvard y Massachusetts Institute of Technology (MIT) a través de internet pudiendo acumular créditos académicos por medio de cursos, con el uso de las herramientas de multimedia, utilizando tecnologías adicionales para trabajar en sus lecturas, asignaciones y exámenes permitiendo la interacción en tiempo real con sus instructores y sus pares, optimizando no solo la fluidez de la información sino las oportunidades de las aclaratorias con el facilitador permitiendo a los cursantes minimizar los riesgos en la veracidad de la información (García, 1996) (San Nicolás, Fariña Vargas, & Area Moreira, 2012). Deben considerarse, de igual forma los avances en comunidades virtuales de aprendizaje (Barbera & Badia, 2002) cuyo propósito es la creación, desarrollo y mantenimiento de grupos virtuales en los cuales la interacción de los participantes genera conocimiento con el compromiso de ser compartido por sus pares.

Un estudio desarrollado en la Universidad de Los Andes-Táchira evidencia que la inexistencia de las aulas virtuales como herramienta de aplicación de las tecnologías de la información al proceso enseñanza-aprendizaje, en opinión de los estudiantes, afecta su desempeño estudiantil ya que limita las oportunidades de interacción con el docente fuera del horario regular de clases y asesorías (Omaña, 2009). De igual forma manifiestan que la información encontrada en internet presenta enfoques divergentes entre las consultas, por lo cual se considera una necesidad fundamental las aulas virtuales para orientar desde la perspectiva del docente los diversos puntos de vista de la información consultada a través de la red (García, Amaro, & Brioli, 2012).

Por su parte, en discusiones informales posteriores a la investigación y debido a los problemas coyunturales de los paros de universidades, los docentes consideran que el aula virtual es la herramienta imprescindible para dar continuidad a la planificación académica de la Universidad de los Andes-Táchira, además de considerarlas fundamentales para la atención a la educación a distancia, la capacitación de comunidades foráneas y rurales, y la atención a la educación ante emergencias ambientales o desplazamiento forzado.

Valorando las diversas perspectivas analizadas en este texto se puede inferir que, en el contexto educativo, las aulas virtuales son referencia de desarrollo debido a su alto impacto en la expansión de libertades hacia los individuos y sus comunidades, incrementando sus oportunidades de acceso a capacitación que les permita consolidar la calidad de vida adecuada para dar sostenibilidad social, económica y ambiental a sus hogares y su entorno. Son las aulas virtuales el medio por el cual la educación se transforma en una herramienta sin fronteras, sin distinción de raza, ni idioma, siendo la alternativa para minimizar las fuentes de privación de libertad que conllevan a la pobreza desde la privación de las capacidades, la escasez de oportunidades, las privaciones sociopolíticas como las garantías de transparencia, la limitación en la participación de sus decisiones y el intervencionismo de los gobiernos autoritarios.

Es a través de las libertades fundamentales, dentro de las cuales se destaca la educación, que el individuo tiene la oportunidad de acceder a su crecimiento personal, la participación en las fuerzas sociales, el acceso a mejores y mayores oportunidades de crecimiento económico y la presencia en mercados que conlleven a la ruptura de la dependencia económica del estado en regímenes autoritarios, garantizando la libertad individual como compromiso social y la expansión de las oportunidades en educación como cimiento para fomentar las capacidades humanas.

### **3.4. El docente y la resolución de conflictos alternativos en entornos complejos**

Los residentes digitales comparten valores culturales que los caracterizan como ciudadanos digitales, pero, ¿qué pasa con los roles del docente cuando se violan normas en entornos virtuales? ¿Cómo solucionar un conflicto generado por la violación de códigos que desconoce el docente? ¿Siguiendo siendo el docente el mediador de conflictos? Al igual que en tiempos de las prácticas presenciales, el docente es participante activo de una comunidad con una evolución dinámica sin precedentes, caracterizada por una diversidad de creencias y valores presentando conflictos evidenciables por sus diferencias interculturales.

El docente ha asumido esta diversidad y sus conflictos desde los intereses colectivos de la pluri-generación de participantes liderando los procesos de negociación con reconocimiento de su liderazgo por parte de los estudiantes quienes perciben comportamientos diferenciados de sus homólogos. La Estrategia de los Océanos Azules (Chan & Mauborgne, 2004) puede resultar útil para identificar y crear escenarios deseables de liderazgo en el docente desde las prácticas innovadoras, y, diferenciadas, que generen en los estudiantes su identificación como líder a emular

en su vida académica y profesional, siendo fundamental el respeto a las diversas culturas digitales y la orientación hacia una ciudadanía digital, que se autorregula a través de normas homogéneas dentro de la heterogeneidad de pensamiento de los residentes digitales.

Cada día es más habitual observar en las aulas de clase y en sus entornos digitales un entramado intercultural muy diverso, lo cual permite considerar además de los aspectos visibles, otros elementos de naturaleza cognitiva y afectiva que intervienen en la persona, su identidad, su conducta y sus juicios (Aneas, 2005). Esta interculturalidad trae consigo una heterogeneidad de valores y creencias inherentes a la formación del individuo desde la perspectiva antropológica lo cual se evidencia en su personalidad (Weaver, 1985, Smircich, 1983 y García, 2005).

El desconocimiento a la diversidad y la heterogeneidad en las percepciones acerca de las normas y los valores, en la realidad del entorno y en la cultura digital, pueden afectar la convivencia en espacios interculturales, lo cual si no se maneja debidamente puede desencadenar variables significativas que afecten las relaciones entre individuos y grupos, generando obstáculos en los procesos de comunicación con las inevitables desavenencias en las relaciones interpersonales. Algunos de estos obstáculos identificados por Manzaner (2002) y contextualizados por el autor son: la profundización de posiciones de poder del docente y los alumnos, la diversidad de normas en los canales de comunicación alumno-profesor, las posiciones inamovibles y polarizadas en la defensa de intereses individuales o de las partes, los enfoques basados en lo emocional y la negación de la contraparte del derecho a disentir.

Capitalizar esas diferencias en pro de una funcionalidad comunicativa en las relaciones es el propósito fundamental en la intervención del docente-líder convirtiendo la diversidad cultural en un recurso para crecer desde el conflicto en medio de la riqueza cultural. Las situaciones de conflicto pueden surgir cuando las personas o grupos buscan o perciben metas diferentes, afirman valores heterogéneos o tienen intereses divergentes (Jares, 1997 y Escudero, 1999). Esta distinción entre intereses y posiciones aparentemente contrarias manifiestas en el aula de clase, llevan a las partes en conflicto a la identificación de agentes desmotivadores (desde lo académico-desacuerdos en la didáctica, déficit de atención, elementos distractores- y desde lo personal-percepciones actitudinales y conductuales opuestas-) significando posiciones antagónicas e implicando intereses difusos evidenciándose el inicio de una situación de discrepancia, siendo deseable aprovechar lo mejor de las diferencias en la construcción de un conflicto funcional.

El manejo del conflicto por parte del líder implica la plena identificación de las posiciones y los intereses ya explícitos entre las partes. La percepción del docente y de los estudiantes acerca de su interacción en el aula de clase influye de manera significativa en su comportamiento y en el desempeño académico de ambos. Los docentes desde su experiencia han considerado a través de los años una clasificación empírica acerca de sus grupos de estudiantes considerándolos de baja participación, poco rendidores, regulares, buenos, excelentes entre otros; dicha percepción media la forma en la cual el docente se relaciona con ellos. Esta clasificación hecha usualmente de forma individual, condiciona inconscientemente al docente a confirmar sus expectativas acerca del estudiante ajustándolos a patrones preestablecidos en su experiencia de aula.

Los estudiantes de igual forma tienen sus propias clasificaciones empíricas acerca de los docentes utilizando una cantidad infinita de adjetivos. Este tipo de segmentación se corresponde con una clasificación a priori vinculada a la percepción que tienen los estudiantes acerca del comportamiento del docente. De acuerdo a la literatura dicha clasificación obedece a los factores psicosociales, factores cognitivos y los factores emotivos (Gonzalez, 2003; Montecinos, 2003). Es así como la interacción alumno-profesor da inicio a un proceso en el cual las percepciones de unos y otros se hacen visibles y verificables mediante una estigmatización caracterizada por la experticia o las vivencias, proceso que se inicia desde el primer acercamiento en el cual se emprende una identificación de los intereses académicos que involucra, por lo menos de manera implícita un proceso de negociación, en el buen sentido de la palabra.

En principio, las percepciones alumno-profesor están vinculadas a la comunicación en el aula de clase y en espacios virtuales, causando un efecto no solo en los resultados del proceso educativo sino en los comportamientos de los estudiantes y su percepción del docente. Los estudiantes pueden responder a un aprendizaje expresado en términos de dominio de las competencias básicas en temas específicos, pudiendo estar mediado por el grado de identificación que tenga acerca del docente, fundamentado en la empatía de identificación inconsciente de algunos rasgos de cognición asociados al liderazgo del profesor en su habilidad de comunicar sus conocimientos (Cordero, 2009 y Gutiérrez, 2008).

Los estudiantes al identificar a su profesor como un líder pueden modelar aspectos de su comportamiento, inclusive en la social media lo cual puede resultar deseable en su formación como profesional. Si dicho comportamiento se manifiesta de manera sostenible durante el tiempo en el cual cursen la cátedra y durante los

semestres posteriores, se evidencia y fortalece la posición del profesor como líder, teniendo efecto incluso en sus exalumnos, quienes ya no tienen un interés particular relacionado con el curso académico, configurando lo que se llamaría un liderazgo perdurable (McCulloch, 2008).

Con base a lo anterior se puede afirmar que el liderazgo del docente genera un efecto multiplicador en sus alumnos-seguidores, lo cual influirá favorablemente en su formación integral, influyendo no solo en su vida como estudiante universitario, sino en su vida personal, familiar y laboral (Montecinos, 2003). No obstante, la manifestación del liderazgo del docente puede en algunos casos, ser también negativa (Valenzuela, 2006 y Sánchez, 2005) afectando la relación alumno-profesor en doble vía.

Los docentes que no logran desarrollar adecuadas habilidades comunicativas, presenciales y/o virtuales, para interactuar con sus alumnos, adoptan comportamientos poco sociables lo cual puede influir en la pérdida de la atención y/o participación por parte de los estudiantes respecto a la cátedra reflejándose en los resultados de las evaluaciones, la asistencia a las interacciones virtuales, y en general en el desempeño académico. Dichos resultados nutren la percepción desfavorable del profesor hacia el grupo, y la resistencia de éste, generando un círculo vicioso de apatía y abandono hacia la materia y sus contenidos, que en ocasiones puede generalizarse hacia el estudio o la carrera, con resultados devastadores para ambas partes.

Este tipo de afectividad negativa (Watson & Clark, 1984 y Watson & Tellegen, 1985) puede convertirse en un referente conductual para el joven, el cual como respuesta, puede alejar o asumir en su vida académica y laboral repitiendo una buena historia o una mala actuación. En circunstancias adversas, los espacios de reflexión se reducen abriendo brechas que posibilitan la imposición de una perspectiva induciendo a una “solución cortoplacista” en un proceso de negociación desigual.

Este efecto es observable en entornos donde se evidencian desequilibrios en el poder como es evidente en el aula de clase, presenciales y/o virtuales, el cual favorece al docente por su posición en el contexto. Ante esta situación, cuando el docente no cuenta con adecuadas habilidades comunicativas, fundamentales para la administración del conflicto, se da una medición de fuerzas a través de la asignación de actividades y demás estrategias académicas que conllevan al desgaste, al agotamiento y al desaliento, perdiéndose el propósito mismo de la formación.

Entonces, ¿Cuál es el papel del docente ante los inevitables y cotidianos conflictos? En los momentos de conflicto el docente debe liderar los procesos de

negociación a través de sus habilidades comunicativas con la creación una identidad digital que promueva la participación de un colectivo de residentes digitales que constituyan patrones de comportamiento propios de ciudadanos digitales con normas que permitan convertir desencuentros en conflictos funcionales, en los cuales se prioriza el interés de las partes, a favor de un resultado que favorezca el bien común (Robbins, 1998 y Davis, 1998).

Administrar adecuadamente un conflicto requiere que el profesor-líder disponga de una buena regulación de sus emociones en lo que se ha llamado inteligencia emocional, evitando un desborde de emociones y sentimientos. Dicha habilidad le permitirá promover en el grupo la exposición libre de ideas, aceptando y fomentando la diversidad de opiniones y argumentos, para lograr identificar los intereses particulares, asumiendo el rol de negociador del conflicto, satisfaciendo de la mejor manera las necesidades de las partes, lo cual coincide con la ideología del comportamiento diferenciable planteado en la Estrategia del Océano Azul (Chan & Mauborgne, 2004).

Es el docente como líder potencial del grupo en el aula de clase y en la comunidad virtual, llamado a tomar la iniciativa para proyectar sus habilidades comunicativas. No se trata solo de hacer que los seguidores, en este caso los estudiantes, hagan lo que él considera que deben hacer como plantean todavía algunos autores (Lewis, 2004) sino potenciar en ellos la creatividad e iniciativa para generar cambios perdurables en sus vidas, como producto de su formación. Los docentes deben promover en los estudiantes comportamientos de liderazgo dentro y fuera de los espacios virtuales. Motivar en ellos la capacidad de comunicarse efectivamente, eje central de las habilidades de liderazgo, es el trabajo del docente en todo proceso de formación, potenciar en el estudiante comportamientos transformacionales en el entorno académico y social como parte de su desarrollo en todos los ámbitos de su vida.

## Conclusiones

Las prácticas pedagógicas innovadoras en estrategias, espacios y terrenos inexplorados, puede ser todo un reto para una cultura de alto arraigo de interacción en el aula de clase, debe estar orientada al cumplimiento de los contenidos del programa y ajustada al esquema presentado en el calendario académico (Galvis, 2007). La rigidez de las estructuras tradicionales presenciales, que considera el aula como único espacio de encuentro, conlleva a las prácticas pedagógicas comprometidas estrictamente con el cumplimiento de los contenidos académicos en escenarios

comunes de un reiterado y eterno discurso que convierte la práctica educativa de cadenas de actividades repetitivas que limitan el desarrollo y la aplicación de ideas creativas, afectando la innovación e inhibiendo la emotividad que se requiere para lograr un aprendizaje perdurable.

Es necesario en el desarrollo de una práctica educativa emprendedora tomar en cuenta la calidad de las relaciones interpersonales en la pedagogía emprendedora (Dulewicz & Higgs, 1998; Lopes et al, 2004), en la cual se evidencie la participación de un líder que potencialmente pueda incidir en el desarrollo de entornos saludables propicios para el aprendizaje en contextos en los cuales se promueva la habilidad para negociar, lo que implica que los estudiantes y profesores desarrollen excelentes relaciones interpersonales, llegando a ser empáticos y automotivantes (Bermudez et al., 2003; Goleman, 2006; Jhonson & Indvik, 2000).

Las Estrategias de Océano Azul son el resultado de una serie de investigaciones que tienen como propósito crear una revolución en las ciencias gerenciales como herramienta analítica para comprender las alternativas de solución que eviten el conflicto, dejando de un lado la competencia destructiva, ampliando los horizontes de negocios y generando valor a través de la innovación. Los Océanos Azules se caracterizan por la creación de mercados en áreas que no están explotadas en la actualidad, y que generan oportunidades de crecimiento rentable y sostenido a largo plazo (Chan & Mauborgne, 2004).

El papel del docente en el proceso de innovación en la pedagogía emprendedora requiere de la identificación de prácticas y acciones por parte del docente para el manejo de los conflictos promoviendo las buenas prácticas del liderazgo en los espacios académicos virtuales como parte de la formación integral de los estudiantes en la búsqueda permanente de la reflexión de estas buenas prácticas en el campo laboral. El propósito de motivar dicha praxis es además promover estos comportamientos por parte de la comunidad virtual para generar cambios revolucionarios a favor de la construcción de una nueva cultura digital de formación en líderes en espacios virtuales en la cual se potencie la diversidad desde lo cognitivo, simbólico y estructural, tal como se entiende desde la antropología moderna (Smircich, 1983; Geertz, 1973; García, 2005).

En pocas palabras, el rol que juega el docente hoy día demanda de un compromiso adquirido de manera consciente o circunstancial de convertirse en un gestor del nuevo perfil de cambio, que oriente y guíe en el proceso al estudiante hacia el desarrollo de las capacidades para definir sus objetivos, así como la forma de llegar

a ellos; que sean referentes congruentes con el ser, el pensar y el actuar hacia una inclusión social mediada por espacios de formación virtual en el cual todos sean entes participativos, teniendo presente que toda acción tiene reacción y por ende repercusión y en el campo de las redes todo es público, donde las relaciones interpersonales juegan un papel fundamental en el desarrollo de la pedagogía emprendedora orientada hacia la resolución de conflictos, generación de competencias en liderazgo, motivación al logro individual y colectivo y el trabajo en equipo.

## Referencias

- Acemoglu, D., & Robinson, J. (2012). *Por qué fracasan los países*. New York: Crown Publishers.
- Acs, Z. (2006). How is entrepreneurship good for economic growth? *Innovations*, 1(1), 97-107.
- Aneas, M. A. (2005). Competencia Intercultural, concepto, efectos e implicaciones en el ejercicio de la ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, 35 (5), 1-10.
- Albornoz, O. (2012). *Las múltiples funciones de la universidad: crear, transferir y compartir conocimiento*. San Cristóbal: Fundación Fondo Editorial Simón Rodríguez.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Process*, 50(2), 179-211.
- Amit, S., & Muller, E. (1994). *Push & Pull entrepreneurship. Frontiers of entrepreneurship research*. United Kingdom: Babson University.
- Andrade Adaime, J. C., & Bravo Preciado, W. (2009). *Propuesta didáctica para la enseñanza del emprendimiento en el programa administración de empresas de la Universidad de la Amazonía. Florencia*. Caquetá: Universidad de la Amazonía.
- Argyris, C. (1999). *Sobre el aprendizaje organizacional*. México: Oxford.
- Ashby, W. R. (1960). *Design for a brain: the origin of adaptative behavior*. New York: John Wiley & Sons Inc.
- Atkinson, A. (1970). On the Measurement of Inequality. *Journal of Economic Theory*, 2(3), 244-263.
- Banco Mundial. (2009). *Guatemala. Evaluación de la Pobreza. Buen Desempeño a Bajo Nivel*. Guatemala.: Banco Mundial.

- Bandura, A. (1997). *Pensamiento y Acción: Fundamentos Sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- Baron, R. (1997). *Invention, innovation and entrepreneurship*. Lennox Retreat for Young Faculty Scholars.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *Cómo Hicieron los Sistemas Educativos con Mejor Desempeño para Alcanzar los Objetivos*. London: McKinsey & Company.
- Barbera, E., & Badia, A. (2002). Hacia el aula virtual: Actividades de enseñanza y aprendizaje en red. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36, 1-21.
- Béchar, J. P., & Grégoire, D. (2005). Entrepreneurship Education Research Revisited: The Case of Higher Education. *Academy of Management Learning & Education*, 4(1), 22-43.
- Begon, M., Townsend, C., & Harper, J. (2006). *Ecology: From Individuals to Ecosystems*. Boston: Oxford Blackwell Publishing.
- Blandow, D., & Dyrenfurth, M. (1994). *Technology education in school and industry: emerging didactics for human resource development*. London: Springer-Verlag in cooperation with NATO Scientific Affairs Division.
- Boccacin, L., Rossi, G., & Bramanti, D. (2011). Partnership, Social Capital and Good Practices Among Public, Private and the Third Sector. *Journal of US-China Public Administration*, 8, 241-260.
- Bolívar Botía, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 79-106.
- Brazeal, D., & Herbert, T. (1999). The genesis of entrepreneurship. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 23(3), 29-45.
- Bygrave, W., & Hofer, C. (1991). Theorizing about entrepreneurship. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 16(2), 13-22.
- Cabrero, E., Orihuela, I., & Ziccardi, A. (2003). *Ciudades Competitivas-Ciudades Cooperativas: Conceptos Claves y Construcción de un índice para ciudades mexicanas*. México: CIDE.
- Cantillón, R. (2003). *Ensayo sobre la naturaleza del comercio en general*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Carree, M., & Thurik, R. (2003). The impact of entrepreneurship on economic growth. *En J. Acs, & D. Audretsch, Handbook of Entrepreneurship Research*. (págs. 437-471). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Casson, M. (1991). *L'entrepreneur. Paris: Economica*. (Original en francés, 1982).
- Castillo, A. (1999). *Estado del arte en la enseñanza del emprendimiento*. Chile: Corporación de Investigación Tecnológica.
- CEPAL. (2010). *Panorama de la Gestión Pública en América Latina*. Chile: ILPES-CEPAL.
- Clark, B. (2007). *University Transformation for the Twenty-First Century*. World Conference on Higher Education.
- Chabaud, D., & Ngijol, J. (2004). La reconnaissance des opportunités de marche par l'entrepreneur: faut-il changer de perspective? *Association Internationale de Management Stratégique*, 1-19, obtenido de <https://core.ac.uk/download/pdf/6465071.pdf>.
- Chan, K., & Mauborgne, R. (2004). *La Estrategia del Océano Azul*. España: Norma.
- Checkland, P. (1989). Soft System Methodology. *Human System Management*, 8(4), 273-289.
- Checkland, P. (2000). Soft System Methodology: A Thirty Year Restrospective. *System Research and Behavioral Science*, 17, S11-S58.
- Cobo, J. M. (2002). Aprendiendo de la experiencia. *Capital Humano*, 68-71.
- Colom, A., & Mélich, J. (1994). *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Comisión Europea. (2013). *Plan de acción sobre el emprendimiento 2020*. Bruselas: Comisión Europea.
- Contreras, R., & Eguia, J. (2016). *Gamificación en aulas universitarias*. Bellaterra : Institut de la Comunicació, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Coombs, P., Ahmed, M., & Israel, B. (1974). *Attacking Rural Poverty; How Nonformal Education Can Help*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Cordero, R. (2009). Relación maestro-alumno. *Oficina de Educación Virtual Universidad Autónoma Metropolitana de México*, 1, 1-4.

- Contreras, F., Barbosa, D., & Espinosa, J. (2010). Personalidad, inteligencia emocional y afectividad en estudiantes universitarios de áreas empresariales. Implicaciones para la formación de líderes. *Revista Diversitas. Perspectivas en Psicología*, 6 (1), 65-79.
- Cristancho, J., Díaz, A., & Useche, T. (2011). El rol del docente mediador en la era digital. En *UPEL, Desarrollo de procesos cognitivos y metacognitivos en educación* (págs. 79-100). Caracas: UPEL.
- Day, R. (2005). *Cómo escribir y publicar trabajos científicos (3ª ed.)*. Washington, D.C.: Organización Panamericana de Salud.
- Davis, P. (1998). *Management Cooperativista*. Argentina: Grandica.
- Dean, T., & McMullen, J. (2002). Market failure and entrepreneurial opportunity. *Academy of Management Proceedings*, F1-F6.
- De La Torre, S. (1997). *Innovación Educativa: El proceso de innovación*. Madrid: Dykinson.
- Ducker, P. (1985). *Innovation and entrepreneurship*. New York: Harper & Row.
- Dulewicz, V., & Higgs, M. J. (1998). Emotional intelligence: can it be measured reliably and validly using competency data? *Competency*, 6 (1), 28-37.
- Eckhardt, J., & Shane, S. (2003). Opportunities and Entrepreneurship. *Journal of Management*, 29, 333-349.
- Escudero, J. (1999). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis.
- Etzkowitz, H. (1998). The Triple Helix as a Model of Innovation Studies. *Science and Public Policy*, 25(3), 195-203.
- Fayolle, A. (2008). Entrepreneurship education at a crossroads: towards a more mature teaching field. *Journal of Entreprising Culture*, 16(4), 325-337.
- Fidalgo, A. (2011). La innovación docente y los estudiantes. *La Cuestión Universitaria*, 7, 84-91.
- Formichella, M. (2004). *El concepto de emprendimiento y su relación con la educación, empleo y el desarrollo local*. Buenos Aires: INTA.
- Gallego, A., & Martínez, E. (2001). Estilos de aprendizaje y E-Learning. Hacia un mayor rendimiento académico. *Revista De Educación a Distancia*, 3(7), 1-10.

- García, F. (1996). *El Análisis de la Realidad Social*. Madrid: Alianza Editorial.
- García, I., Amaro, R., & Brioli, C. (2012). La valoración del docente universitario en entornos virtuales: algunos descriptores claves. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 14(19), 205-226.
- Gradín, C., & Del Río, C. (2001). *La Medición de la Desigualdad*. España: Universidad de Vigo.
- Galvis, R. (2007). De un Perfil Docente Tradicional a un Perfil Docente Basado en Competencias. *Acción Pedagógica*, 16, 48-57.
- García, C. (2005). Una Aproximación al Concepto de Cultura Organizacional. *Universitas Psychologica*, 5(1), 163-174.
- Gartner, W. (1988). "Who is an entrepreneur" is the wrong question. *American Journal of Small Business*, 13, 11-31.
- Garzón, C. A., & Vivas García, M. (1999). Una didáctica constructivista en el aula universitaria. *Educere*, 5.
- Geertz, C. (1987). *La Interpretación de las Culturas*. Barcelona: Gediza.
- Global Entrepreneurship Monitor. (2011). *Informe Ejecutivo*. Caracas: Centro de Emprendedores IESA.
- Goleman, D. (2006). *Inteligencia Social*. México: Planeta.
- González Soto, A. P. (2002). *Enseñanza, profesores y universidad*. Tarragona: Institut de Ciències de l'Educació-Universitat Rovira i Virgili.
- Günther, J., & Wagner, K. (2007). Getting out of the ivory tower-new perspectives on the entrepreneurial university. *European J. International Management*, 2(4), 400-417.
- González, C. (2003). Factores Determinantes del Bajo Rendimiento Académico en Educación Secundaria. (*tesis de doctorado*). España: Universidad Complutense de Madrid. Obtenido de <https://eprints.ucm.es/4802/>.
- Guirao J., Olmedo, A., & Ferrer, E. (2008) El artículo de revisión. *Revista Iberoamericana de Enfermería Comunitaria*, 1, 1-6.
- Gutiérrez, A. (2008). El profesor como mediador o facilitador del aprendizaje. *Oficina de Educación Virtual Universidad Autónoma Metropolitana de México*, 2, 1-6.

- Jares, X. (1997). Micropolítica Escuela: El Lugar del conflicto en la organización escolar. *Revista Iberoamericana de Educación de la OEI*, 15, 53-73.
- Hammerman, D. (1994). *Teaching in the Outdoors*. Illinois: Interstate Publishers.
- Hara, B. (22 de mayo de 2016). Reflexive Pedagogy. Jesús y Mary School. Obtenido de <http://www.jmrab.edu.lb/index.php/jmnews/ah/1373-reflexive-pedagogy>.
- Hazy, J., Goldstein, J., & Lichtenstein, B. (2007). *Complex systems leadership theory: new perspectives from complexity science on social and organizational effectiveness*. Massachusetts: ISCE Publishing.
- Heimlich, J. (1996). *Adult Learning in Nonformal Institutions*. Columbus, Ohio: Eric Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education.
- Helm, J. (2004). *Projects That Power Young Minds*. Educational Leadership, 58-62.
- Hidalgo Capitán, A. L. (1998). *El Pensamiento Económico sobre Desarrollo*. España: Universidad de Huelva.
- Hurtado, I., & Toro, J. (1997). *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio*. Venezuela: Episteme Consultores Asociados.
- Jhonson, S., & Tunnccliffe, S. (2000). *Primary childrentalk about plants in the garden*. Annual Meeting of the National Association for Research Science Teaching.
- Katz, L. (2000). Another look that at what youg children should be learning. ERIC Digest. Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, 1-8. Obtenido de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED430735.pdf>.
- Katz, L., & Chard, S. (2000). *Engaging Children's Minds: The Project Approach*. Stamford: JAI Press.
- Keynes, J. M. (2002). *The general theory of employment, interest and money*. Cambridge: MacMillan.
- Kuratko, D. (2005). The emergence of entrepreneurship education: development, trends and challenges. *Entrepreneurship, Theory and Practice*, 29(5), 577-597.
- Levie, J. (1999). *Entrepreneurship education in higher education in England: A survey*. Glasgow: University of Strathclyde.
- Lewis, D. (2008). Crossing the Boundaries between “Third Sector” and State: life-work histories from the Philippines, Blangaldesh and the UK. *Third World Quarterly*, 29(1), 125-141.

- Lewis, J. (2004). *La Profecía del Autocumplimiento y el Liderazgo*. México: McGraw Hill.
- Lopes, P. N., Brackett, M. A., Nezlek, J. B., Schütz, A., Sellin, I., & Salovey, P. (2004). Emotional intelligence and social interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 1018-1034.
- Manzaner, A. (2002). La Negociación Como Solución a Situaciones Conflictivas. *Anuario de Psicología Jurídica*, 12, 129-140.
- McCullogh, W. (2008). El Liderazgo Perdurable. Una Conversación con David McCullogh. *Harvard Business Review*, 86, 36-40.
- Marchett's Penagos, L. E. (2010). *La emancipación a través del conocimiento como objetivo en el diseño curricular de programas de alfabetización*. Colombia: Red Capital de Bibliotecas Públicas de la Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Marshall, A. (2012). *Principles of economics*. London: McMillan.
- Mischel, W. (1973). Toward a cognitive social learning. Reconceptualization of personality. *Psychological Review*, 80(4), 252-283.
- Molina Ruiz, E. (2007). Escuela y educación fuera del aula: contribución de los escenarios exteriores al aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(4), 2-12.
- Molina Ruíz, E. (2008). Actividades educativamente valiosas y experiencias de aprendizaje en espacios exteriores al centro educativo. *Investigación Educativa*, 12(22), 71-98.
- Molina, E. (s/d). Organización de Experiencias Educativas en Contextos No Formales de Aprendizaje. Obtenido de [http://mail.quadernsdigitals.net/datos\\_web/hemeroteca/r\\_1/nr\\_706/a\\_9470/9470.pdf](http://mail.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_1/nr_706/a_9470/9470.pdf).
- Mora, P. (1997). *La escuela del día de después*. San Cristóbal: Universidad de Los Andes.
- Moreno Rodríguez., J. (2010). Hacia una pedagogía emprendedora en educación superior. *Cuadernos Unimetanos*, 1-14.
- Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *PsicoPerspectivas*, 3, 105-128.
- Morín, E. (2001). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Caracas:

IESALC/UNESCO.

- Morin, E. (2004). Epistemología de la Complejidad. *Gazeta de Antropología*, 20, 1-14.
- Muñoz, J., & Olmos, S. (2010). Espacios abiertos y educación. Análisis e interpretación del lenguaje educativo de un espacio público. *Revista de Educación*, 352, 331-352.
- Myrdal, G. (1974). *La Pobreza de las Naciones*. Barcelona: Ariel.
- Narula, R., & Dunning, J. (2000). Industrial Development, Globalization and Multinational Enterprises: New Realities for Developing Countries. *Oxford Development Studies*, 28(2), 141-161.
- Ojeda Suárez, R. (2006). Gestión del conocimiento y desarrollo local. *En Carpio Benalcázar, Retos del desarrollo local (págs. 269-289)*. Quito: OFIS/ILDIS.
- Omaña G., J., & Pérez Díaz, O. (2011). Responsabilidad social de la universidad en el desarrollo integral de la frontera colombo-venezolana. *Propuesta operativa. Heurística*, 14, 181-185.
- Omaña, J. (2009). Las aulas virtuales como herramienta de aplicación de las nuevas tecnologías en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Dialéctica. Revista de Investigación Educativa*, 97-107.
- Porter, M. (1985). *Competitive Advantage*. New York: Free Press.
- Porter, M. (2003). The Economic Performance of Regions. *Regional Studies*, 37, 549-578.
- Piñeiro Otero, M., Martínez Caraballo, M., & Guillén Solórzano, E. (2014). A good equipment: the outdoor training and the rural tourism. *Revista de ocio y turismo*, 8, 77-83.
- Pozo, J. (1993). Psicología y didáctica de las ciencias de la naturaleza: ¿concepciones alternativas? *Infancia y Aprendizaje*, 62-63, 187-204.
- Prieto Herrera, J. E. (2012). *Gestión estratégica organizacional*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Ramírez, D., & González, A. (2011). Modelo de acción docente para el desarrollo de prácticas pedagógicas con medios informáticos y telemáticos en el contexto aula. *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació*, 59-79.
- Ramis, M., Massero, M., Ferrer, V., & García, E. (2007). ¡No es fácil ser un buen jefe/a! Influencia de las habilidades comunicativas de la dirección sobre la

- motivación, la autoeficacia y la satisfacción de sus equipos de trabajo. *Revista Pedagógica del Trabajo y de las Organizaciones*, 23(2), 161-181.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.
- Reina Rubiano, E., & Contreras, F. (2014). *Emprendimiento y liderazgo*. Bogotá: Universidad del Rosario.
- Rodríguez, C., & Jiménez, M. (2005). Emprenderismo, acción gubernamental y academia. *Revisión de la literatura. Innovar*, 15(26), 73-89.
- Reyes, G. (2013). Ayuda Humanitaria y Desarrollo: Inclusión Social y Sostenibilidad. *Compendium*, 29, 67-96.
- Rivera, J. (2012). La Educación, entre la ciencia y la técnica. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 14(19), 151-174.
- Robbins, S. (1998). *Fundamentos de Comportamiento Organizacional*. México: McGraw Hill.
- Ruiz Bolívar, C. (2014). *La estrategia didáctica mediadora: una propuesta instruccional para el desarrollo de procesos cognitivos a través del contenido curricular*. Actas del 5to Encuentro Internacional de Educación y Pensamiento. Ponce.
- Ruiz i Tarrago, F. (1993). *Integration of information technology into secondary education: Main issues and perspectives*. IFIP Working Group.
- Salinas R., F., & Osorio B., L. (2012). Emprendimiento y economía social, oportunidades y efectos en una sociedad en transformación. *Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, 75, 128-151.
- Sánchez, F. (2005). *Bicameralismo, senados y senadores en el cono sur latinoamericano*. Barcelona: Institut de Ciències Polítiques i Socials.
- San Nicolás, M. B., Fariña Vargas, E., & Area Moreira, M. (2012). Competencias digitales del profesorado y el alumnado en el desarrollo de la docencia virtual. El caso de la Universidad de La Laguna. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 14(19), 227-245.
- Say, J. B. (2001). *A treatise on political economy*. Canada: Batoche Books.
- Savoie Zajck, L., & Karsenti, T. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Quebec: Éditions du CRP. Université de Sherbrooke.
- Schneier, C., Russell, C., Beatty, R., & Baird, L. (1994). *The training and development*

- sourcebook*. Amherst, Massachusetts: Human Resource Development Press.
- Sen, A. (1982). Rights and Agency. *Philosophy & Public Affairs*, 11(1), 3-39.
- Sen, A. (1999). *Desarrollo y Libertad*. Bogotá: Planeta.
- Sen, A. (2000). *Freedom, Rationality and Social Choice: Arrow Lectures and Other Essays*. Oxford: Clarendon Press.
- Sen, A., & Dréze, J. (1989). *Hunger and Public Action*. New York: Oxford University Press.
- Skinner, B. (1970). *Tecnología de la enseñanza*. Barcelona: Labor.
- Smircich, L. (1983). Concepts of culture and Organizational Analysis. *Administrativa Science Quaterly*, 28, 339-358.
- Stafford, B. (1972). *Brain of the Firm*. London: Penguin Press.
- Suarez Durán, M. (2007). Cultura de la modernidad/posmodernidad, implicaciones en la educación venezolana. Una mirada desde el ámbito universitario para la formación docente. *Universitas tarraconensis. Revista de ciències de l'educació*, 1, 177-191.
- Suárez Durán, M. E. (2000). Las corrientes pedagógicas contemporáneas y sus implicaciones en las tareas del docente y en el desarrollo curricular. *Acción Pedagógica*, 9(1-2), 42-51.
- Sureda, J., & Colom, A. (1989). *Pedagogía Ambiental*. Barcelona: Ceac.
- Taylor, E. (2010). *Cultural Institutions and Adult Education*. UK: Wiley.
- Thomas, H., Davyt, A., Gomes, E., & Dagnino, R. (1997). Racionalidades de la interacción universidad-empresa en América Latina (1955-1995). *Educación Superior y Sociedad*, 8(1), 83-110.
- Toca, C. (2011). *Perspectivas para el estudio de la realidad y la perdurabilidad de las organizaciones*. Bogotá: Universidad del Rosario.
- Uribe, M. (2005). El liderazgo docente en la construcción de la cultura escolar de calidad: un desafío de orden superior. *Revista PRELAC*, 1(1), 42-10.
- Valenzuela, S., & Correa, T. (2006). Prensa y Candidatos Presidenciales 2005. Así los Mostramos, así los Miraron. *Cuadernos de Información*, 19, 89-96.
- Valera, R. (2003). *Hacia una universidad con espíritu empresarial*. II Conferencia de

## Investigación en Entrepreneurship en Latinoamérica. Viña del Mar.

- Valera Loza, D. (2010). La universidad emprendedora: nuevos retos en la educación superior. *Innovación & Emprendimiento*, 9-36.
- Vesga, L., & Vesga, J. (2012). Los docentes frente a la incorporación de las TIC en el escenario escolar. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 247-263.
- Vieluf, S., Kaplan, D., Klieme, E., & Bayer, S. (2012). Teaching Practices and Pedagogical Innovation: Evidence from TALIS, OECD Publishing. Obtenido de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264123540-en>.
- Villalobos, A., & Melo, Y. (2009). El espacio abierto: una técnica didáctica facilitadora del desarrollo de competencias generales en la formación profesional superior. *Avalancao*, 14(3), 629-652.
- Warnick University, U. (2008). Open Space Learning Center (OSL). Disponible en [http://www2.warwick.ac.uk/fac/cross\\_fac/iatl/activities/projects/osl-final/](http://www2.warwick.ac.uk/fac/cross_fac/iatl/activities/projects/osl-final/).
- Watson, D., & Tellegen, A. (1985). Toward a consensual structure of mood. *Psychological Bulletin*, 98, 219-235.
- Watson, D., & Clark, L.A. (1984). Negative affectivity: The disposition to experience aversive emotional states. *Psychological Bulletin*, 96, 465-490.
- Weaver, T. (1985). *Antropología y Experiencia Humana*. Barcelona: Omega.
- Zorob Avila, S. R. (2012). Estrategia curricular para la formación de la competencia de emprendimiento en negocios en redes universitarias. Pixel-Bit. *Revista de Medios y Educación*, 41, 149-161.